del estante editorial
sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)

Directoras
Graciela Frigerio
Gabriela Diker

Comité Editorial
Argentina
Osvaldo Álvarez Guerrero
Ricardo Baquero
Norma Barbagelata
Sandra Carli
Gloria Edelstein
Flavia Terigi
España
Violeta Núñez
Francia
Laurence Cornu
Silvia Costanzo
Stephane Douailler
Alain Vergnioux
Patrice Vermeren
Colombia
Humberto Quiceno Castrillón
Alberto Martínez Boom
México
Justa Ezpeleta

Editor
Luciano Amor

Producción gráfica
Daniel Marcos

Graciela Frigerio
Gabriela Diker (comps.)

Educar: ese acto político

del estante
editorial

Educar ese acto político / compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker – 1a ed. – Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2005.
256 p. ; 23x16 cm.

ISBN 987-21954-1-2

1. Educación-Ensayo. I. Frigerio, Graciela, comp.
II. Diker, Gabriela, comp. III. Título
CDD A864.

Primera edición, 2005.

© del estante editorial
sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)
Av. Córdoba 991 2° A
(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932
info@cemfundacion.org.ar
www.cemfundacion.org.ar

ISBN 987-21954-1-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar

Estanislao Antelo

En la película *Mi novia Polly* (*Along Came Polly*, EE.UU., 2004, dir.: John Hamburg), Reuben Feffer (Ben Stiller) es un meticuloso analista de riesgos que trabaja para una prestigiosa compañía aseguradora. La obsesión por calcular y prevenir todo no evita que su esposa Lisa (Debra Messing) lo abandone en su luna de miel y lo permute por un musculoso instructor de buceo nudista. El colapso de la vida frenéticamente preservada, metódica, prevista e higiénicamente calculada de Reuben recién habrá de menguar cuando se reencuentre, conozca y se inmiscuya en la vida de Polly (Jennifer Aniston), ex compañera escolar, excéntrica camarera, libre, autónoma y superada que rehuye todo tipo de compromisos y agendas.

El film ayuda a entender el curso habitual de la experiencia educativa, es decir, una experiencia con lo incalculable. Intento compartir con ustedes algunos rasgos característicos de esta experiencia:

a) Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que influyen a otros. Los manuales de pedagogía hablan de la acción educativa como aquella acción que unos ejercen sobre otros. Por otra parte, la idea de intervención es inherente al acto educativo, en el sentido preciso de pretender forzar el comportamiento del otro. Para que haya una educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad. Claro que para dirigirse al otro, en esos términos, uno debe suponer que el otro es un animal medianamente influenciable. De allí se desprende una polémica siempre actual sobre las dosis, los modos o modalidades de esa influencia. Uno puede aspirar a domesticarlo, amansarlo, inhibirlo, refrenarlo, liberarlo, matarlo,

transformarlo en un sujeto crítico y comprometido con la realidad social, etc. La influencia puede pretender ejercerse por un período concreto de tiempo, ocasionalmente o para toda la vida. Las cosas que se pueden hacer con alguien son inconmensurables. Pero no hay educación si no hay una suposición (y acción en consecuencia) de que el otro es un animal influenciable o, diríamos, educable.

b) Una característica singular de la intervención educativa es su inadecuación o, quizá sea más exacto decir, su carácter desmedido, desmesurado[1], inapropiado, no correspondido. Por un lado, porque entre la suposición de que el otro a educar es un ser medianamente influenciable y el efecto final de la acción consecuente no hay proporción alguna. Los rastros de ese *influenciar*, si los hay, si podemos al fin encontrarlos, siempre son parcos o difusos, siempre llegan a destiempo o se nos escapan. Por el otro, en tanto se trata de una intervención que está siempre en falta con el resultado, quiero decir que el resultado llega tarde o nunca, llega de golpe o muy lentamente, llega en el momento indicado o cuando no tiene valor, es decir que se trata de una operación que precisa admitir en algún punto de su recorrido la indeterminación plena del resultado (y esto no quiere decir desinteresarse, deshacerse de la preocupación por el resultado), la intervención educativa conoce las desventuras inexorables de la no correspondencia o el demorar (cuando no la ausencia) de los signos y respuestas causales a la intencionalidad que la mueve. Es lo que en el libro reciente de conversaciones entre Jacques Derrida y Elisabeth Roudinesco (2003), en un capítulo llamado «Imprevisible libertad», es definido como lo incalculable. Lo no calculable. Lo que escapa a todo cálculo. Lo incalculable, se dice ahí, es el encuentro con el otro. El enfrentamiento con el otro, «la opacidad de ese encuentro y sus felicidades» contra «todo ideal de eco completo, de recepción traslúcida» (Steiner, 1991:170). Es decir, la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final. La expresión común «mirá con lo que me salís» es el nombre de la libertad, de esa imprevisible libertad. Si yo pudiera saber, antes de intervenir, «con qué me vas a salir», directamente, no intervendría. Intervengo porque no sé. Porque no puedo saber con qué y para dónde, con qué intensidad, habrás de salir.

c) Intervengo, me dirijo al otro con propósitos diversos (que sólo parecen estar unidos por la acción de proponerse hacer algo con/para/por o contra el otro), muestro, enseño, más allá de la demanda, del contexto, de los intereses y necesidades de un niño, época, población o lo que sea. Es decir, tengo que ir y enseñar, por ejemplo, los Aztecas o aquello que, en un ciclo de tiempo dado, los hombres decidan repartir del saber pacientemente acumulado.

1. En un texto reciente, hemos planteado esta característica en términos de *grandeza*. Véase Alliaud y Antelo (2005).

Es decir, me voy a meter con el otro. Y el otro podrá decir: «¿Qué quiere la de Historia conmigo?». Dirá: «¿Qué es lo que quiere de mí?». Entonces, se le replicará: «Mire. Los Aztecas. Escuche, vea, lea, piense, escriba, estudie». Es que quien decide dejarse tomar por la experiencia de educar pasa rápidamente a formar parte de la familia de los metidos. Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un *heterometido*. Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda, porque ¿qué bípedo implume necesita, en sentido estricto, para habitar este mundo, unos aztecas? Nadie. Los Aztecas no están adheridos a ninguna capacidad ni forman parte de ningún interés predeterminado. No aguardan expectantes en el interior de algún espíritu deseoso de apropiárselos. Y en tanto nadie necesita unos aztecas es que hay que enseñarlos. Todo el discurso de las necesidades especiales a ser tenidas en cuenta y satisfechas omite el libertinaje de la oferta educativa. La manera más directa de entender esta desproporción, inadecuación de la oferta y de la intervención, es el amor. *Te quiero y te necesito*. Decirle al otro «te quiero y te necesito» es meterse con el otro, es ejercer una forma de violencia sobre el otro (Zizek, 2001). El otro dirá: «¿Y por qué a mí?». Y en el silencio que se genera entre la intervención y la respuesta, ese silencio que parece ser eterno, el otro puede decir: «Y yo también», lo que es como tocar el cielo con las manos, como si el triángulo rectángulo enseñado nos retornara en la sonrisa triangulorectangulada y significativa de nuestros alumnos, mientras los contenidos actitudinales golpean la puerta y los saberes y competencias, previas o no previas, rebotan sobre mapas y semicírculos, mientras Sarmiento nos guiña uno o dos ojos. Pero el otro también puede decir: «Seguí participando». En general, como educadores, elegimos un oficio que básicamente consiste en soportar una y otra vez que el otro nos diga «seguí participando», porque bien sabemos que de los cuarenta que están sentados ahí, treinta y nueve nos han dicho «seguí participando». Algunos de la tribu educadora, aquellos de los que se dice «tienen experiencia», se someten a la silenciosa ordalía que presupone la enseñanza durante veinte, treinta años; y vaya uno a saber por qué motivos oscuros, una y otra vez, van. Vamos. Sin embargo, en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio, en su derecho a abstenerse o, como también ha señalado recientemente Roudinesco (2004), en el derecho a la *indiferencia*, es donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar. Y la primera señal a destacar es que quien enseña no está en la misma posición de quien, más o menos expectante, más o menos atraído, distraído, ido, aguarda sin saber la visita inesperada en lo previsible de una enseñanza escolar. Hay algo en la libertad de quien recibe una enseñanza que se asemeja al carácter silvestre del que lee.

d) Si esta idea de intervención más allá del resultado, esta idea de meterse con el otro, es inherente al acto educativo, la *adecuación* creciente de la oferta a

la demanda cambiante, diversificada y vocinglera, es equivalente a la no educación. No hay educación, hay otra cosa. La época parece haber transformado en excepción el movimiento estrictamente educativo y específicamente escolar (esta primacía de la oferta sobre la demanda, el peso mismo de la oferta en la creación de demandas), la preeminencia de la intervención sobre el contexto, sobre cualquier contexto por más difícil que resulte ser, y la ambición severa de mostrar la riqueza que habita en los otros mundos, los no familiares ni cercanos. Otro tanto ocurre con la presumiblemente obligatoria *adecuación* o ajuste de la oferta educativa a los *nuevos tiempos* y a los *nuevos niños y jóvenes* que pueblan nuestras escuelas. La novedad quiere marcar el pulso de la acción educativa. Pero las consecuencias inesperadas de la fascinación por la novedad y sus reclamos son otras y distintas. Entre la serie de signos que parecen cohabitar con las transformaciones necesarias de la escuela a la que fuimos, quizá uno exija de nosotros una consideración especial: la dimisión actual que parece estar teniendo lugar a la hora de provocar algo en los otros, en el terreno educativo, terreno que pasa a quedarse sin *propositores* y tiende a priorizar el trabajo de gestores o emprendedores, figuras que se mueven con mucha más comodidad en el arte de satisfacer necesidades y demandas que en el costo, exposición y desproporción de la oferta. En todo caso, la discusión sobre lo educativo hoy parece restringirse al reducido campo de elecciones, decisiones y competencias individuales o a los requerimientos y particularidades de una época, un usuario, cliente o consumidor. Hay acto educativo en la medida en que no se enseña para el que viene a comprar, para el que necesita, para el que está interesado. Puede advertirse con claridad la ecuación entre adecuación y dimisión en los salmos que se erigen para situar la determinación plena del contexto (contexto y pobreza por momentos se mal superponen) como el obstáculo que impide una enseñanza[2].

e) La manera habitual que tienen los educadores de circunscribir el circuito de esta intervención y este metejón es a través de la localización de la experiencia educativa en el cosmos vincular. Sabemos que allí (en el vínculo) hay una doble dimensión. Por un lado, vínculo es la conexión con el otro; vínculo es atar, ligar, enlazar, juntar, reunir. Pero vínculo también es forzar el comportamiento del otro y ésta es, en general, una dimensión del concepto ausente en las reflexiones pedagógicas (Sennet:1982). Un vínculo es siempre, si se quiere, una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión y

2. «¿Cuándo entenderemos, si es que hemos de hacerlo algún y bendito día, que la apelación masiva a la miseria sirve para explicarlo todo y por lo tanto para explicar nada? O mejor, diríamos, es una suerte de expletivo: es el bla, bla, bla moralizante con el que el ser humano se aturde y se piensa muy, pero muy caritativo, mientras calma la angustia frente a la grieta que desborda su capacidad de comprensión» (Ritvo, 2004).

una invitación a las libertades y miserias de lo relacional. No es sorprendente que, a la hora de justificar la elección de la carrera docente, los educadores remitan a la cuestión vincular. Es ése el término que le suele seguir a la afirmación: «El nuestro no es cualquier oficio, cualquier trabajo. Lo nuestro no se agota en la instrucción, en la enseñanza, en la transmisión». Entonces, uno, como corresponde, pregunta: «¿Y qué es lo otro? ¿Qué es lo otro de la enseñanza?». Y en el hueco que se abre a partir de esa pregunta es donde uno podría localizar la distinción de nuestro oficio con respecto a otros oficios. Porque eso otro de la enseñanza o eso otro del conocimiento es la idea de la *transformación del ser* a partir del *vínculo* que unos seres establecen con otros. Me interesa examinar de cerca esta desproporción. ¿Cómo puede ser posible que uno establezca una relación causal entre la transmisión de un contenido y algo del orden del ser, de la transformación del ser? Cuando un docente explica causalmente, de esa manera, lo que está diciendo es que el oficio es un oficio que requiere del otro. Se olvida con frecuencia el valor que tiene la dependencia –y no sólo la autonomía– en la constitución misma del vínculo pedagógico. Y establecer un vínculo con el otro es siempre un problema. Para mí, la educación es un acto, una acción que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado. Que parte, pero no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe nunca a la adquisición de un saber. Eso puede suceder y no necesariamente hay un acto educativo. Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser.

f) Una vez que hemos mostrado el carácter intencional, provocador, expuesto y vinculante de la experiencia educativa, estamos en mejores condiciones de lidiar con los resultados. Zizek (2000:132) cita el trabajo de Jon Elster para ilustrar los pormenores de la transferencia:

> En otras palabras, el amor es un caso ejemplar en lo que Jon Elster llama «estados que son esencialmente subproductos»: emociones íntimas que no se pueden planificar de antemano ni suscitar por medio de una decisión consciente (yo no puedo imponerme «ahora me enamoraré de esa mujer»: en cierto momento, sencillamente *me encuentro* enamorado). La lista que da Elster de ese tipo de estados incluye sobre todo conceptos tales como los de «respeto» y «dignidad». Si trato conscientemente de parecer digno o de suscitar respeto, el resultado es ridículo: parezco un imitador lamentable. La paradoja básica de estos estados es que, aunque son lo que más importa, nos eluden en cuanto los convertimos en la meta inmediata de nuestra actividad. El único modo de generarlos consiste en no apuntar a ellos, sino perseguir otras metas y esperar que se produzcan «por sí mismos». Aunque son propios de nuestra actividad, en última instancia los percibimos

> como algo que nos pertenece por lo que *somos* y no por lo que hacemos [...] El sujeto nunca puede dominar y manipular plenamente el modo en que provoca la transferencia en los otros; siempre hay algo «mágico».

Una lección elemental, de larga data y poco escuchada, dirigida a educadores de toda estirpe: «Nos eluden en cuanto los convertimos en la meta inmediata de nuestra actividad». Es decir que, nuevamente, hay algo en el orden de la acción educativa sobre el otro que escapa a todo cálculo. ¿Qué es lo que se obtiene, qué es lo que nos vuelve en el oficio de enseñar? Si hemos de seguir la argumentación de Zizek a partir de su lectura de Elster, lo que se obtiene es siempre del orden del subproducto. Es decir que si yo quiero de manera directa conseguir respeto, atención, comprensión, amor, obtengo lo contrario. Si yo le digo al otro: «Mirá, a partir de ahora me vas a querer, me vas a respetar, te vas a sentir atraído, interesado, motivado» (alguna vez hemos hecho todos este intento) no tengo mucha chance. Y, sin embargo, conseguimos que algunos –¿puede ser cierto que sean cada vez menos?– nos quieran, respeten, atiendan, etc. Lo elusivo no consiste, entonces, en un obstáculo que pueda ser despejado una vez ajustadas nuestras máquinas de ofertar. Lo incalculable, lo no calculable, es inherente a la relación pedagógica. Se podrá objetar que aprendizaje, en tanto resultado esperado de una enseñanza, no forma parte del listado de *estados subproductos*. Pero ¿a quién se le ocurre, a quién se le puede ocurrir restringir la experiencia educativa a la capacidad de aprender?

g) Ahora, ¿qué hacen la pedagogía, la reflexión y la acción pedagógica con lo incalculable? Intentan sosegar el tambaleo, el sacudón que la imprevisible libertad le imprime a la relación educativa, haciéndola posible. Es decir, ¿cómo se pretende, de alguna manera, solucionar el problema que plantean la inadecuación de la intervención y el carácter de subproducto de esos estados anhelados más allá del aprendizaje de tal o cual contenido? La solución que se plantea hoy, ¿cuál es? *Es la ilusión de volver calculable lo no calculable y adecuar la intervención a la demanda*. O, si ustedes quieren, la ilusión de una educación higiénica. Una educación adecuada, políticamente correcta, que finja ser capaz de sortear los «seguí participando». Como si en lugar de, antes de decirte «te quiero y te necesito», primero quiero saber lo que vos me vas a contestar. Entonces, recién ahí yo dosifico mi intervención, mis «te quiero». Entonces, ¿qué tengo que hacer antes de decirle al otro que lo quiero y que lo necesito? Tengo que conocer cuáles son sus capacidades, cómo es su contexto, cuál es su familia, en qué barrio vive, cuál es su competencia para besar y todo el «arroz con leche» escolar de los años 90. (Es esto lo que hace Reuben, quien en un momento recurre a su *software* multicalculador para cotejar la conveniencia de quedarse con Polly o con su esposa, súbitamente arrepentida de su *affaire* con el instructor de buceo nudista.)

Entonces, recién ahí, sólo ahí voy y le digo, ahora sí: «Te quiero y te necesito». Lo que olvidamos, y las consecuencias son múltiples, es que el paso previo a la disolución de cualquier vínculo es la famosa expresión que todos hemos escuchado o dicho: «Ahora sé, realmente, quién sos». La ilusión higiénica y políticamente correcta ambiciona sistematizar un saber (un saber que nos indique la intervención adecuada) sobre quién es el otro de la enseñanza. Mientras que, lo diría así: es porque no sabemos, en última instancia, quién es el otro que hay educación. Y que la educación sea incalculable no quiere decir que uno no calcule. Porque algunos hacen una especie de elogio pseudoanárquico de lo incalculable y de lo imprevisible, y eso es absolutamente falso, porque uno va queriendo calcular[3]. Más o menos, uno puede atacar con un PowerPoint, una lámina, un curso de motivación y todas esas cosas que nos hacen hacer para capturar lo invariablemente incapturable que hay en los otros, y no estoy diciendo que haya que abandonar todas esas cosas, estoy planteando otro tipo de problema. Cuando se dice que el otro de la enseñanza, el otro a formar, estimular, provocar, influenciar, debe ser creativo, crítico y flexible, por ejemplo. ¿No es una perspectiva absolutamente hilarante? Porque ¿qué es lo que se dice? ¿Qué es lo que se hace? Justamente, a lo que aparece como algo del orden del subproducto se lo intenta poner, colocar, como un objetivo central de la experiencia educativa. Es una especie de despropósito anticipatorio. Todas las psicopedagogías, todas las ilusiones (psico) pedagógicas[4] que rodean la búsqueda del resultado educativo feliz y proporcionado se enfrentan con ese punto límite. Quizá podamos avanzar si conseguimos valuar las consecuencias inesperadas de la inversión que tiene lugar cuando uno coloca estos subproductos como objetivos primordiales.

3. Un diálogo central de *Mi novia Polly* tiene lugar a bordo de un barco (comandado por un exótico y disparatado cliente de la empresa en la que Reuben trabaja, adicto a los deportes de riesgo) en medio de una tormenta y se lleva adelante a partir de que Polly descubre en la *notebook* de Reuben el cálculo de riesgo que mencionamos y le recrimina:
Reuben: —Las personas tienen hijos, hacen planes, se casan, compran casas...
Polly: —Yo no vivo la vida de esa manera.
R.: —¿Tu falta de plan es tan distinta a mi plan?
P.: —Yo no tengo un plan.
R.: —Tienes un plan no plan.
P.: —No soy un plan no plan.
R.: —Sí que lo eres.

4. «Ajustar la intervención a un supuesto estado natural de las capacidades de los escolares implica la renuncia al acto. Esto es, implica la *dimisión del adulto de la posición de educador*, ya que en lugar de invocar lo imposible de un sueño –como diría Rubem Alves– o de un deseo, se resigna a "llevar adelante" la educación de lo posible psicológico» (De Lajonquiere, 2001:39).

h) Una pregunta recurrente recorre el territorio de las preocupaciones educativas: ¿por qué nuestra acción produce cada vez menos efectos? Puede tratarse de una pregunta mal formulada. Porque el problema no consiste en que nuestra acción provoca menos efectos, el problema es que ya no hay más algo semejante a *nuestra acción*. El problema es que no hay más intervención. Si uno tiene que intervenir y antes de intervenir tiene que evaluar y estimar cuál va a ser la consecuencia exacta de la intervención, cómo y cuál va a ser la reacción del otro, entonces, no interviene. Los profesores de Educación Física, cuando se iba la pelota a la terraza, lo que hacíamos era mandar al más chiquitito a buscarla a lo de la famosa vecina de al lado, porque subía o trepaba rápido tapiales, escaleras, techos y obstáculos diversos. Hace dos años uno de estos chiquitos se cayó y se quebró una pierna. No es necesario abundar en el tamaño desorden que eso produjo. Entonces, ¿qué pasa ahora cuando se va una pelota? No va el más chiquito. No va el más grande. No voy yo. No va nadie. Listo, se suspendió, que compren otra o jueguen al *Pc Fútbol*. No hay más pelotas. O, para dar otro ejemplo, en una reunión –hace dos años– sobre la violencia escolar con directores de escuela –una reunión muy hostil, porque la violencia escolar es una cosa muy hostil–, cuando termina, una directora dice, en voz bajita: «Sabés lo que pasa, nosotras tenemos nuestras casas como bien de familia», y yo dije, para mí, mentalmente: «Dos horas discutiendo sobre la violencia escolar, ¿qué tiene que ver?». Perdido –como buen especialista–, no reparé en que lo que me decía la mujer era: «Nuestro trabajo se ha vuelto un oficio de riesgo» y el único responsable por la acción es uno mismo. Lentamente, la mala praxis educativa y la responsabilidad civil[5], con su celebración de la distancia ideal, sus-

5. Bajo título «Responsabilidad refleja. Establecimientos educativos. Lesiones sufridas por un alumno por agresión de otro. Aplicación del Art. 1113 del Código Civil», puede leerse lo siguiente: «El 12 de mayo de 1995, durante el primer recreo de la mañana, el alumno Mariano Andrés M., que a la sazón cursaba el primer año en la escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes" dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, recibió en su rostro el impacto de un fruto de una planta –mango– que crecía en la propiedad vecina y cuyas ramas caían sobre la pared del patio de la planta baja del establecimiento. El proyectil fue lanzado por otro alumno, en el contexto de una "batalla" entre los niños que se lanzaban mutuamente los frutos que arrancaban de la planta o que, ya caídos, recogían del suelo para arrojarlos a otro compañero. El impacto provocó lesiones en el ojo derecho de Mariano Andrés y otros daños que reclaman aquí sus padres. [...] En este juicio se demandó exclusivamente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [...] En su demanda los padres del alumno lesionado por al agresión del otro imputaron tal responsabilidad al Gobierno por la negligencia que atribuyen a personal docente del cual depende, que estaba a cargo de la vigilancia del establecimiento». Para ver los pormenores del episodio véase: «Responsabilidad Civil Docente», en http://www.fernandocarlos.com.ar [consulta: marzo 2005]. Se trata de uno de los muchos y crecientes ejemplos que ponen sobre el tapete la complejidad de la relación entre la intervención, la relación entre pares y los riesgos, vulnerabilidades y el reparto >

tituyen a las cercanías suscitadas por las aproximaciones deliberadas y a las caprichosas intromisiones educativas. Lo que estoy tratando de pensar es en qué medida la ampliación del campo de lo posible, lo que se ha dado en llamar la individualización de la acción, lo que hace es retirar la intervención humana. ¿En qué medida la triste confusión entre la enseñanza y la estimulación de capacidades (quiero decir, lo que está sucediendo) restringe la experiencia educativa a un deporte adecuador? ¿Qué hace un educador si no interviene? La respuesta a esta pregunta pude ayudarnos a situar nuestra función actual en la cultura. Pero mientras la buscamos o la inventamos, tal vez sea útil recordar que, como regla, es en los resultados no buscados ni sabidos donde el encuentro que supone la (incalculable) experiencia educativa tiene lugar. Es así como en *Mi novia Polly*, Reuben Feffer, quien confiesa en el inicio pasarse la vida analizando riesgos, esterilizando las vecindades, distorsionando los números de sus propios cálculos para comprender el futuro, desprovisto del *software* calculador de la totalidad de lo existente, expuesto, pero invencible, abre la puerta a todas las ocurrencias que el contacto con los otros depara.

< de responsabilidades. En el caso argentino, esto se ve magnificado por el *estallido del reclamo de prevención* (que mencionamos), la dificultad para el tratamiento de lo incalculable y la generalización y propagación implacable de la expresión jurídica política y mediática reciente: dolo eventual. En otro de los textos que mencionamos, Elisabeth Roudinesco afirma lo siguiente: «Siempre tengo el temor de que estemos internándonos en la senda de la construcción de una sociedad higienista, sin pasiones, sin conflictos, sin injurias, sin violencias verbales, sin riesgo de muerte, sin crueldad. Lo que se pretende erradicar de un lado siempre se corre el riesgo de verlo resurgir allí donde no se lo esperaba» (Derrida y Roudinesco, 2003,86).

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea y Estanislao Antelo (2005), «Grandezas y miserias de la tarea de enseñar», en *Revista Linhas*, Florianópolis, en prensa.
DE LAJONQUIERE, Leandro (2000), *Infancia e ilusión (psico) pedagógica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
DERRIDA, Jacques y Elisabeth Roudinesco (2003), *Y mañana qué*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
RITVO, Juan Bautista (2004), «El estallido del reclamo de prevención», en *El Ciudadano*, 17 de octubre de 2004.
ROUDINESCO, Elisabeth (2004), «Lo primero es la familia», entrevista realizada por María Moreno, en *Página/12*, 16 de mayo de 2004.
SENNET, Richard (1982), *La autoridad*, Madrid, Alianza.
STEINER, George (1991), *Presencias reales*, Barcelona, Destino.
ZIZEK, Slavoj (2001), «La medida del verdadero amor es poder insultar al otro», entrevista realizada por Sabine Reul y Thomas Deichmann, en http://www.otrocampo.com/7/amor_zizek.html [consulta: marzo 2005].
——— (2000), *Mirando al sesgo*, Buenos Aires, Paidós.

Estanislao Antelo
Pedagogo. Doctor en Humanidades y Artes. Docente investigador.
Universidad Nacional de Rosario (UNR).